

Impulse für Entwicklungsprozesse zur inklusiven Schule aus der interkulturellen Bildungspraxis: inwiefern können internationale biografische Erfahrungen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zur Integrations- und zur Enkulturationsfunktion von Schule beitragen?

Egbers, Julia; Hüllbrock, Nadine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Egbers, J., & Hüllbrock, N. (2017). Impulse für Entwicklungsprozesse zur inklusiven Schule aus der interkulturellen Bildungspraxis: inwiefern können internationale biografische Erfahrungen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zur Integrations- und zur Enkulturationsfunktion von Schule beitragen? *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 16(27/28), 11-21. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55552-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Impulse für Entwicklungsprozesse zur inklusiven Schule aus der interkulturellen Bildungspraxis. Inwiefern können internationale biografische Erfahrungen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zur Integrations- und zur Enkulturationsfunktion von Schule beitragen?

Impulse to development processes for inclusive schools of intercultural education practice. How can international biographical experiences of teachers and students support the school function of integration and enculturation?

Julia Egbers

Erziehungswissenschaftlerin am Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nadine Hüllbrock

Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Abstract (Deutsch)

Die inklusive Schule entwickelt sich aus komplexen Veränderungsprozessen, die Vielfalt auf unterschiedlichste Weisen abbilden. Ein Aspekt ist die kulturelle Diversität. Sie steht im Fokus dieses Beitrags und wird unter folgender Fragestellung betrachtet: Inwiefern können internationale biografische Erfahrungen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zur Integrations- und zur Enkulturationsfunktion von Schule beitragen? Ziel der folgenden Darstellung ist es, auf der Basis von zwei Projektbeispielen aus der interkulturellen Bildungspraxis Forschungsimpulse anzuregen, die die Annahme, dass Auslandserfahrungen von Lehrkräften und Schüler(inne)n die Schulentwicklung zur inklusiven Schule voranbringen, wissenschaftlich zu überprüfen helfen.

Schlagwörter: Auslandserfahrung, Bildungslandschaften, Inklusion, Lehramtsausbildung, Schulentwicklung

Abstract (English)

Inclusion at school is a process of complex transformation, comprising an immense diversity of children and teachers. One aspect is the cultural diversity, which this article is focused on by discussing the following question: How far are international experiences of teachers and students relevant for the process of integration and enculturation at school? The aim of this discussion is to develop research questions based on two intercultural projects that have been put into practice by schools and in cooperation with universities.

Keywords: international experience, educational landscape, inclusion, teacher education, school development

1. Einleitung

Die Entwicklungsprozesse zur inklusiven Schule in Deutschland sind vielschichtig. Sie unterscheiden sich aufgrund der Schulgesetze in den Bundesländern (Mißling / Ückert, 2014) und variieren im Kontext der eigenverantwortlichen Organisation von Schule zu Schule. Die Vielfalt der Schülerschaft zeigt sich u. a. im gemeinsamen Lernen unterschiedlicher Nationalitäten. Rund sieben Prozent der Schüler(innen) besaßen im Schuljahr 2012/13 keine deutsche Staatsangehörigkeit (Malecki 2016). Die Kulturendiversität unter den schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen ist noch um ein Vielfaches größer: Gemessen am Migrationshintergrund¹ bringen 2014 fast 30 Prozent der Schüler(innen) interkulturelle Erfahrungen in die Institution Schule ein (Mediendienst Integration o. J., Statistisches Bundesamt 2015).

Der Integrationsfunktion sowie der Enkulturationsfunktion (Fend 2006) von „Schulen als Institutionen der Gesellschaft“ (Kiper 2013:112) kommen aufgrund der vielfältigen Schülerschaft eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Schule als lernender Organisation zu. Die Entwicklungsförderung sozialer, kultureller und politischer Identitäten der Schüler(innen) ist eine vielschichtige Aufgabe von Schule, die durch Gesetze, Normen und Werte unseres Zusammenlebens gelenkt wird (Scott 1995, Merckens 2011). Sie wird stets von Lehrer(innen)persönlichkeiten übernommen, deren Handeln nicht losgelöst von ihrer biografiebasierten Professionalisierung gedacht werden kann. Denn „Professionalität [entsteht] nur in biografisch gewordener und damit individueller Ausformung“ (Ophardt 2006:17). Durch „Digitalisierung [...], Globalisierung, [...] aber auch [...] Virtualität“ (Reutlinger 2010) prägen zunehmend Lernerfahrungen in internationalen Kontexten die Biografien angehender Lehrkräfte ebenso wie die ihrer Schüler(innen). Als *digital natives* aufgewachsen, überwinden sie durch die globale Vernetzung Ländergrenzen mit wenigen Clicks. Neben virtuellen Erfahrungen prägen private Reisen in

andere Länder das Weltbild der jungen Generationen mit und ohne Migrationshintergrund.

2. Internationales biografisches Lernen in der Schulausbildung und dem Lehramtsstudium

Für die derzeitige Schulentwicklung zur inklusiven Schule, einem Ort der Vielfalt, der nicht zuletzt gekennzeichnet ist durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Kulturen, sind Akteur(innen), deren Biografien internationale (Berufs-)Erfahrungen umfassen, wertvolle Berater(innen), wie eine Fragebogen- und Interviewstudie der Freien Universität Berlin unter Leitung der Erziehungswissenschaftlerin Viola Georgi darlegt: 2010 wurden Lehrkräfte an deutschen Schulen, die einen Migrationshintergrund besitzen, zu ihren „Bildungsbiographien und schulischen Erfahrungen“ (Georgi / Ackermann / Karakaş 2011:13) befragt. Es zeigte sich, dass die Proband(inn)en an ihren Schulen häufig „als Akteure interkultureller Schulentwicklung“ (Bräu et al. 2013:92) in Erscheinung treten. Bedingt durch die „Annahme geteilter migrationsspezifischer Erfahrungen“ (Georgi / Ackermann / Karakaş 2011:268) könne zwischen den Lehrkräften und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund leichter ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Im Lehrerkollegium an allgemeinbildenden Schulen besaßen 2010 jedoch erst rund sechs Prozent der Lehrkräfte einen Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012:82). Insofern stützen diese Ergebnisse die bildungspolitische Forderung, mehr Lehrende mit Migrationshintergrund für den Lehrberuf auszubilden. Doch „nur die Zahl der Lehrer mit Migrationshintergrund zu erhöhen“ (BQM 2010) reiche nicht aus, um die Integration zu sichern: „Wir müssen die Schule als Ganzes im Blick haben und die interkulturellen Kompetenzen aller Pädagogen stärken“, betont Georgi (BQM 2010). „Trotz politischer Selbstverpflichtung der Bundesländer spielt der Arbeitsalltag in sprachlich und

kulturell vielfältigen Schulklassen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften weiterhin nur eine Nebenrolle“, belegt eine Auswertung von Landes- und Hochschuldokumenten zur Lehrerbildung (Morris-Lange / Wagner / Altinay 2016:4). Neben den Lehrkräften dürfen die Schüler(innen) hinsichtlich einer gemeinsamen Schulentwicklung nicht aus dem Blick geraten – ihr Umgang untereinander steht im Fokus der Integrationsbemühungen. Studien von Thomas zeigen, dass sich die interkulturellen Kompetenzen durch internationale Schüler(innen)austausche fördern lassen: Befragte Teilnehmer(innen) gaben an, dass sie tiefer gehendes Wissen über die andere Kultur erworben hätten. Durch den persönlichen Austausch falle es ihnen leichter, das Verhalten von Personen aus anderen Kulturkreisen sowie die Mentalität der Menschen aus der Gastkultur besser zu verstehen (Thomas / Abt / Chang 2006:96f, Thomas 2007:157). Schüler(innen)austausche tragen somit zu der Fähigkeit eines Perspektivenwechsels bei. Um den positiven Einfluss interkultureller biografischer Erfahrungen auf die Integrations- und Enkulturationsfunktion der inklusiven Schule ausbauen zu können, lohnt es sich daher, der Annahme nachzugehen, dass auch internationale Erfahrungen von Lehrkräften und Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund die Schulentwicklung zur inklusiven Schule voranbringen können.

Die Bildungslandschaften als Möglichkeitsräume (Reutlinger 2010) formalen, non-formalen und informellen Lernens (Niedersächsisches Kultusministerium 2014) sind Wegweiser für Lernende, die angesichts der interkulturellen Entwicklungen über den Nahraum der Institutionen Schule und Hochschule hinausreichen müssen. In der Lehrer(innen)ausbildung an deutschen Universitäten stellen professionsbezogene Auslandspraktika mit Ausnahme der Studienfächer zu modernen Fremdsprachen noch weitgehend einen fakultativen Bestandteil dar. Ebenso sind internationale Jugendbegegnungen von Schülerinnengruppen in Form von Schüler(innen)austauschen in aller Regel kein obligatorischer Bestandteil

der Schulcurricula an allgemeinbildenden Schulen. Das freiwillige Angebot basiert auf der Initiative der Lehrkräfte und erfordert neben der Einwerbung einer projektabhängigen Finanzierung ebenso die Bewilligung hinreichender Arbeitszeitkontingente. Die Nachfrage der Schüler(innen) hängt nicht nur von den individuellen Interessen an einer Teilnahme, sondern auch vom finanziellen wie sozialen Kapital der Eltern ab. So sind Chancen auf interkulturelles Lernen durch Erfahrungen im Ausland in der Institution Schule als auch den Lehramtsstudiengängen noch ungleich verteilt. Vor dem Hintergrund einer strukturellen interkulturellen Öffnung von Schule stellt jedoch die Förderung von Auslandsmobilität der in dieser Institution agierenden Personen eine relevante Handlungsebene dar (Abt / de Ponte 2015:100). So ist erwiesen, dass neben der Erweiterung von sprachlichen Kompetenzen Auslandsaufenthalte einen Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung leisten und die interkulturelle Sensibilität erhöhen (Jackson 2008:357). Die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz, verstanden als Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten „in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren“ (Bertelsmann Stiftung 2006:4), ist nach Leask (2009:205) als *key outcome* von Auslandsmobilität festzuhalten. Es handelt sich bei der Kompetenzerweiterung um einen Prozess, der mit der Wiederkehr aus dem Ausland keinesfalls abgeschlossen ist (Hiller / Wozniak 2009:122). Diese Erkenntnis hat entsprechende Auswirkungen auf die Strukturierung und Implementierung von Auslandsaufenthalten. Sie sind besonders dann effektiv, wenn sie pädagogisch angeleitet und begleitet werden sowie Möglichkeiten der persönlichen Reflexion bieten (Pedersen 2009:84, Jackson 2008:357). Um Auslandsmobilität für Schüler(innen) oder Lehramtsstudierende mit einer entsprechenden Vor- und Nachbereitung nachhaltig zu organisieren, ist ein Netzwerk von Partnern aus den jeweiligen Bildungslandschaften der initiiierenden Instituti-

onen erforderlich. Vergleichbar mit der Öffnung der Ganztagschulen, die mit außerschulischen Partnern Bildungsangebote über die Unterrichtsfächer hinaus bereitstellen, ist die Netzwerkarbeit ebenso notwendig, um Auslandsaufenthalte erfolgreich zu realisieren. Huber (2009:507) beschreibt diese Bedeutung, die von Kooperationen für die Schulentwicklung ausgeht, als grundsätzlichen Auftrag von Schule: „Aufgabe aller Lehrkräfte und besonders der Schulleitung ist, Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten zu schaffen, durch Kooperation konkrete Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlöse- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen.“ Anhand von zwei Projektbeispielen aus der interkulturellen Bildungspraxis sollen derartige Vernetzungen im Folgenden veranschaulicht werden (vgl. Abb. 1).

3. Zwei Projektbeispiele aus der interkulturellen Bildungspraxis

Die in Kapitel 2 dargestellten Zusammenhänge verdeutlichen die Relevanz, mehr Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des internationalen biografischen Lernens in der Schulausbildung und dem Lehramtsstudium für die Entwicklungsprozesse von Schule zu einer inklusiven Institution zu richten. Aktuell zeigt sich ein erster Trend, dass die Biografien von Studierenden vermehrt durch formale und non-formale Bildungsprozesse im Ausland geprägt werden (DAAD 2016:46). Die folgenden zwei interkulturellen Projekte aus der Bildungspraxis zeigen auf, wie Schüler(innen)austausche und Auslandspraktika von Lehramtsstudierenden gestaltet sein können und zu welchen Forschungsfragen die Erfahrungen der Teilnehmer(innen) anregen:

3.1. „We are one – inklusiv in Afrika”: ein Schüler(innen)austausch nach Namibia

Im Frühjahr 2015 fand ein dreiwöchiger Schüler(innen)austausch nach

Windhoek in Namibia statt, der durch zwei im westfälischen Münster ansässige Schulen initiiert worden war. Die Besonderheit dieses Auslandsaufenthalts lag im Netzwerk der beteiligten Schulen, das zunächst langjährig aus dem Münsteraner Schiller Gymnasium und der *A. Shipena Secondary School* in Windhoek bestand – durch die inklusive Schulentwicklung in Deutschland jedoch um zwei Partnerschulen erweitert werden konnte: Gemeinsam mit der Münsterlandschule, einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören und Kommunikation, wurde die namibische *Hearing Impaired School* in Windhoek für eine Kooperation gewonnen. Jeweils sechs Schüler(innen) der Förderschulen im Alter von 15–18 Jahren sowie 15 Schüler(innen) der Regelschulen (11. Klasse) partizipierten zusammen am Unterricht in den Schulen des Gastlandes und gestalteten ihre Freizeit in Namibia gemeinsam.

Angebote, um interkulturelle Erfahrungen im Ausland zu sammeln, bestanden bis dahin an beiden Förderschulen nicht. Für die Realisierung der von Pedersen (2009:84) und Jackson (2008:357) als unverzichtbar für den Erfolg eines Austausches beschriebenen Vor- und Nachbereitung sowie des Auslandsaufenthalts selbst wurde das Netzwerk um weitere Akteurinnen und Akteure der Bildungslandschaft erweitert: Partner, wie die gemeinnützige Engagement Global GmbH, förderten das Projekt als *Best Practice*-Modell finanziell mit dem Ziel, vergleichbare Schüler(innen)austausche langfristig realisieren zu können. So soll sichergestellt werden, dass nicht private finanzielle Ressourcen über die Teilnahme bestimmen. Sechs Monate vor Abreise begann die pädagogische Anleitung der Schüler(innen) in Deutschland durch die vier mitreisenden Lehrkräfte. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit mit weiteren Begleiter(inne)n zum Zwecke eines tragfähigen Netzes von Arbeitsbündnissen vorbereitet: Drei Elternteile der Förderschüler(innen) sowie zwei pädagogische Mitarbeiter(innen) unterstützten die Lehrkräfte vor Ort. Ein Lehramtsstudierender der Westfälischen Wilhelms-Universität MÜN-

„We are one – inklusiv in Afrika“ Schüleraustausch von Deutschland nach Namibia

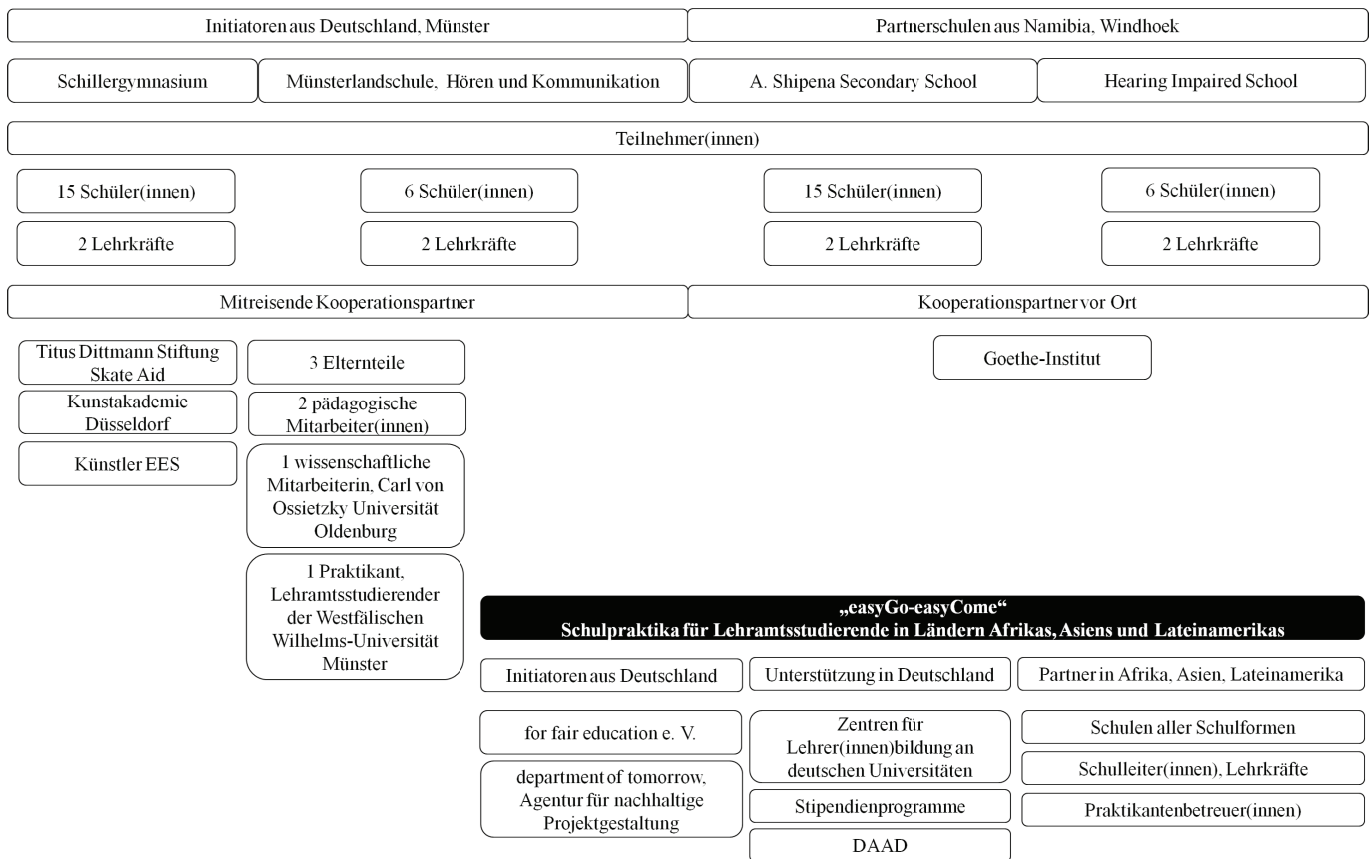


Abb. 1: Abb. 1: Bildungsnetzwerke der interkulturellen Projektbeispiele

ter absolvierte ein studienrelevantes Praktikum während dieses Austausches. Unter Forschungsgesichtspunkten begleitete eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das Projekt. Für non-formale Lernprozesse gestalteten weitere Bildungspartner(innen) Workshops für die Schüler(innen) in Windhoek: Bewegung und Kreativität standen im Fokus der Angebote, wie skaten, zaubern und filmen, die durch Vertreter der Titus Dittmann Stiftung *Skate Aid*, der Kunstakademie Düsseldorf sowie durch den deutsch-namibischen Künstler EES realisiert wurden. Im Vordergrund stand die nonverbale Kommunikation. Alle Schüler(innen), unabhängig der Nationalität, des Alters und des Förderbedarfs, hatten dadurch die Möglichkeit, sich nach individuellen Interessen einzubringen. Highlight des Filmworkshops war die Produktion des neuen Musikvideos des Sängers EES. Die Ergebnisse ihrer Workshops präsentierten die Schüler(innen) gemein-

sam im Goethe-Institut in Windhoek anlässlich seines 25-jährigen Bestehens. Im Anschluss an den eigentlichen Austausch haben sich alle teilnehmenden Schüler(innen) wiedergetroffen, um sich gemeinsam für einen Projekttag am Schiller-Gymnasium vorzubereiten. Eine professionelle Nachbereitung mit Reflexionsphasen zu den Erfahrungen in Namibia hat darüber hinaus jedoch nicht mehr stattgefunden.

Auslandspraktika für angehende Lehrkräfte, wie das im vorgestellten Schüler(innen)austausch angesprochene studienrelevante Praktikum, sind Gegenstand des sich anschließenden Praxisbeispiels:

3.2. „easyGo-easyCome“: Schulpraktika in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas

In den Zielländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas bieten der Verein

for fair education und eine Agentur für nachhaltige Projektgestaltung, das *department of tomorrow*, seit dem Jahr 2006 das Projekt *easyGo-easyCome* zur Organisation von Auslandspraktika für Lehramtsstudierende an.

An einer erfolgreichen Praktikumsdurchführung sind, wie bei den Schüler(innen)austauschen, Akteurinnen und Akteure der Bildungslandschaft unterschiedlicher Berufe und Institutionen beteiligt. Ein wesentlicher Gelingensfaktor ist die Anrechenbarkeit der Leistungen für das Studium in Deutschland. Aufgrund des Bildungsföderalismus ist es für die Organisator(inn)en bedeutsam zu wissen, welche Bedingungen die einzelnen Universitäten an eine Leistungsanrechnung knüpfen.

Um dies sicherzustellen, werden den zuständigen Zentren für Lehrer(innen)bildung die Auslandspraktika zur Anerkennung dargelegt. Die deutschen Projektkoordinator(inn)en prüfen zudem die Eignung aller Partnerschulen im Ausland durch einen persönlichen Austausch mit den Schulleiter(inn)en, so dass in den vergangenen zehn Jahren ein Netzwerk entstanden ist, das Praktika in allen Schulformen und den meisten Unterrichtsfächern bietet. Vor Ort in den Gastländern gibt es zudem Ansprechpartner(innen), die den Praktikant(inn)en während ihres mindestens 6-wöchigen bis 1-jährigen Praktikums beratend zur Seite stehen. Angestrebt wird eine zunehmende finanzielle Unterstützung der Studierenden, die derzeit durch Stipendien und Reisekostenzuschüsse des DAAD sowie der beteiligten Universitäten geleistet wird. Vor- und nachbereitet werden die Praktika durch ein mehrtägiges *Training in Intercultural and Educational Entrepreneurship*, das der wissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung trägt, wie bedeutsam Anleitungs- und Reflexionsmöglichkeiten für effiziente Auslandsaufenthalte sind (Hiller / Wozniak 2009). Neben den wesentlichen Bestandteilen der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Pädagogik widmet sich das Training vor dem Hintergrund des Angebots in Entwicklungs- und Schwellenländern weiteren (außerschulischen) Inhalten.

So werden beispielsweise Rassismustheorien kritisch diskutiert und entwicklungspolitische Praxisprojekte vorgestellt. Im Gastland angekommen, führen die Praktikant(inn)en nach einer Zeit der Hospitation eigenständig Unterrichtsstunden an den Partnerschulen durch. Die Studierenden lernen auf diese Weise praxisnah und authentisch andere Bildungsräume kennen. Sie erfahren, mit Unterstützung der Lehrkräfte, in einem zunächst fremden Kontext neue Unterrichtspraktiken und -methoden sowie Möglichkeiten der Unterrichtsvorbereitung.

3.3. Forschungsimpulse aus den interkulturellen Projektbeispielen

Während zahlreiche Studien unterschiedliche Auswirkungen eines Auslandsaufenthaltes untersuchen, sind lehrerbildungsrelevante Effekte bislang nur in Ansätzen erforscht (Leutwyler / Meierhans 2011:101). Die Schulpraktika für Lehramtsstudierende von *easyGo-easyCome* werden derzeit in drei Masterarbeiten an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg behandelt: Das Vorbereitungstraining wird auf seine inhaltliche Passgenauigkeit und tatsächliche Erreichung der Zielgruppe untersucht. Zwei weitere Studentinnen werden eine Praktikantin nach Tansania begleiten, um zum einen die selbstständig durchgeführten Unterrichtsprozesse zu beobachten und zum anderen die tansanischen Lehrkräfte zur Effizienz von interkulturellen Austauschen zu befragen.

An der Universität Oldenburg ist zudem eine Promotion angesiedelt, die sich mit Auslandserfahrungen von angehenden Lehrkräften, z. B. durch internationale studienrelevante Praktika, auseinandersetzt. Mittels narrativer Experteninterviews wird erforscht, wie persönlich erlebte Differenz Erfahrungen im Ausland das pädagogische Handeln in deutschen Klassenzimmern beeinflussen: Fließen im Umgang mit der zunehmenden kulturellen Diversität neben den persönlichkeitsbildenden Kompetenzen auch unterrichtsrelevante

pädagogische *Skills* ein, die auf eigene Differenzenerfahrungen zurückzuführen sind?

Zum Schüler(innen)austausch „*We are one – inklusiv in Afrika*“ liegen erste explorative Forschungserkenntnisse zu den Auswirkungen des Auslandsaufenthalts in Windhoek hinsichtlich interkultureller, sozialer und kommunikativer Kompetenzen vor, die im nächsten Abschnitt dieses Beitrages kurz vorgestellt werden. Der Einfluss internationaler und zugleich inklusiver Erfahrungsräume im Kontext Schule ist bislang nicht im Fokus wissenschaftlicher Arbeiten gewesen. Ziel der Untersuchung war es, erste Aussagen über das neue Forschungsfeld zu generieren und Forschungsdesiderate abzuleiten.

3.4. Forschungserkenntnisse zum Schüler(innen)austausch „We are one – inklusiv in Afrika“

Die wissenschaftliche Begleitung des Schüleraustausches nach Namibia ging explorativ der Fragestellung nach, inwiefern ein inklusiv gestalteter Schüler(innen)austausch in einem internationalen Raum die Sensibilität für Vielfalt, die persönliche Reflexionsbereitschaft und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beeinflusst. Dementsprechend standen die interkulturelle Kompetenz, die soziale Kompetenz und die Kommunikationskompetenz der Schüler(innen) im Fokus der Betrachtung. Diese Kompetenzbereiche sind in einem inklusiven Schulumfeld wesentlich für die handelnden Akteure (Schuppener 2014). Um Aussagen zu den individuellen Entwicklungen treffen zu können, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt (Heinze 2013:229). Im Rahmen dieser ersten Erhebung sind die Schüler(innen) des Schiller Gymnasiums drei Wochen vor sowie drei Monate nach dem Austausch mithilfe von halbstrukturierten Leitfadeninterviews befragt worden. Anhand eines rekonstruktiven Vorgehens können die Aussagen der Schüler(innen) vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Alltagstheorien betrachtet werden

(Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014:18f.). Teilnehmende Beobachtungen während des Austausches lieferten Daten zum interaktiven Gruppengefüge sowie den interkulturellen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen einzelner Schüler(innen). Die Interviewfragen vor dem Austausch zielten auf die persönliche Motivation zur Teilnahme, auf Vorerfahrungen mit Jugendlichen mit Förderbedarf sowie mit Jugendlichen aus anderen Ländern und auf Erwartungen ab. Nach dem Austausch wurden die Schüler(innen) befragt, ob sich die Hoffnungen und Befürchtungen bestätigt oder widerlegt hätten. Ein besonderes Augenmerk wurde ferner auf ihre Erfahrungen zum (schulischen) Leben in Namibia und zum Umgang mit Inklusion gelegt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010:92).

Im Bereich der interkulturellen Kompetenzbildung kann festgehalten werden, dass vor dem Austausch getroffene Aussagen zu den Erwartungen und Befürchtungen im Nachhinein häufiger bestätigt als revidiert worden sind. Da diese oftmals stereotypischen Gehalt hatten („Die Menschen in Namibia sind ärmer, aber genauso glücklich.“), kann eine intensive wie kritische Auseinandersetzung mit kulturalisierenden Zuschreibungen und Stigmatisierungen angezweifelt werden. Kulturelle Unterschiede im schulischen und privaten Bereich (beispielsweise Unterrichtsmethoden, Zeitverständnis, Wohneinrichtungen) wurden durchaus wahrgenommen, jedoch nur in seltenen Fällen ausreichend reflektiert. Im Vorfeld des Austausches haben die Schüler(innen) keine konkreten Vorstellungen zur Inklusion in Namibia geäußert. Die tatsächlich vorgefundenen Umstände zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf, die durch Segregation und soziale Ausgrenzung gekennzeichnet sind, führten zu einer Betroffenheit in der Gruppe, die auf die schwierigen wie materiell sehr einfachen Arbeits- und Lebensumstände zurückgeführt wurden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem politischen und gesellschaftlichen

Umgang mit dieser Zielgruppe in Namibia konnte durch die Interviewdaten hingegen nicht aufgezeigt werden. Die Interviewaussagen lassen insgesamt vermuten, dass die durchgeführten Vorbereitungs- und Nachtreffen die interkulturellen Erfahrungen nicht hinreichend aufbereiten konnten, um eine fundierte Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu entwickeln.

Alle befragten Schüler(innen) gaben an, dass sich der Auslandsaufenthalt positiv auf ihre Sprachkenntnisse ausgewirkt habe. Durch die inklusive Gestaltung des Austausches kann bezüglich der kommunikativen Kompetenz folgendermaßen differenziert werden: Zum einen haben sich durch den Umgang mit den namibischen Partnerschüler(inne)n die Englischkenntnisse subjektiv verbessert, zum anderen hat es zahlreiche Berührungspunkte mit der Gebärdensprache gegeben: Durch den organisatorisch intendierten engen Kontakt zu den namibischen Partnerschüler(inne)n fungierten die Schüler(innen) mit Förderbedarf als Dolmetscher(innen) in der gesamten Gruppe. Ohne ihre Expertise wäre eine direkte Kommunikation zwischen den Regelschüler(inne)n und den Förderschüler(inne)n über die jeweiligen Muttersprachen Deutsch und Englisch nur schwerlich erfolgt. Auf der Ebene der Kommunikation konnte somit ein deutlicher Abbau sowohl von vorab geäußerten Vorurteilen („Mit denen [den Förderschüler(inne)n] kann ich mich nicht unterhalten, wenn sie nicht richtig sprechen können.“) als auch von zunächst vorhandenen Hemmschwellen in der praktischen Kommunikation festgestellt werden. Es zeigte sich, dass sich auf diese Weise auch die sozialen Gruppengänge im Laufe des Austausches zunehmend auflösten. Aussagen in den im Anschluss an den Austausch durchgeführten Interviews belegen zudem, dass der schulübergreifende Kontakt insbesondere durch die *social media* Möglichkeiten aufrechterhalten wurde. Aus den Interviewaussagen lässt sich ableiten, dass die Bereitschaft, miteinander über neue Kommunikationskanäle in Kontakt zu treten, gesteigert worden ist. Möglicherweise konnte auf diese Weise die

eigene Reflexionsfähigkeit hinsichtlich zunächst bestehender Vorurteile, wie z. B. dass eine Kommunikation miteinander nicht ohne Weiteres möglich sei, gestärkt werden.

Durch teilnehmende Beobachtungen des sozialen Gruppenganges ist im Laufe des Austausches eine positive Entwicklung der sozialen Kompetenzen im Umgang miteinander verzeichnet worden, die auch durch Interviewaussagen der Schüler(innen) bekräftigt werden konnte. Die zu Beginn vorhandene, den unterschiedlichen Schulformen geschuldete Gruppenseparierung löste sich zunehmend auf. Die Schüler(innen) mit Förderbedarf wurden zu Beginn noch als „schüchtern“ und „nicht offen im Umgang mit anderen“ beschrieben. Diese Einschätzungen wandelten sich insofern, als dass ein gemeinsamer Austausch sowie ein humorvoller Umgang miteinander zunehmend selbstverständlich wurden. Der gegenseitige Respekt wuchs auch aufgrund der Abhängigkeit voneinander: Für eine zielführende Kommunikation mit den namibischen Partnerschüler(inne)n waren sowohl die Englischkenntnisse der Regelschüler(innen) als auch die Gebärdensprachenkenntnisse der Schüler(innen) mit Förderbedarf vonnöten. Bewusst gefördert wurden diese Prozesse durch die Organisation von Gruppenaktivitäten, auch außerhalb Windhoeks. Die Interviewaussagen und Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Gruppenaktivitäten außerhalb der Schule in besonderer Weise die Sensibilität der Schüler(innen) für Vielfalt schärfen konnten.

4. Forschungsausblick

Interkulturelle biografische Erfahrungen allein führen, so deuten es die Interviewerkenntnisse des Schüleraustausches an, noch nicht zu schulischen Akteurinnen und Akteuren, die in der Institution interkulturell kompetent agieren oder gar als Multiplikator(inn)en die Integrations- und Enkulturationsfunktion der inklusiven Schule befördern können. Eine systematische Einbettung in Vorbereitungs- und Reflexionsphasen als Gelingensbedingung braucht einen

stärkeren institutionellen Rahmen. Welchen Mehrwert z. B. die Verankerung in Curricula böte, wäre durch vertiefende Studien zu hinterfragen.

Zugleich deuten die Ergebnisse an, dass der inklusive wie internationale Austausch Persönlichkeitsentwicklung befördern konnte. Folglich muss intensiver nach den Bedingungen geforscht werden, die es Schüler(inne)n wie Lehrkräften ohne Migrationserfahrungen ermöglichen können, durch internationale Lernprozesse die Schulentwicklung im Kontext kultureller Vielfalt erfolgreich mitzugestalten. Dazu zählt eine Auseinandersetzung mit den gesetzten Zielen von Lehramtspraktika und Schüler(innen)austauschen. Vermutlich steht meist die biografische Entwicklung des Einzelnen im Zentrum der Beweggründe für Auslandserfahrungen. Inwiefern eine Sensibilisierung für das Potential dieser Persönlichkeitsentwicklung notwendig ist, um sie für Schulentwicklungsprozesse im Schulalltag fruchtbar zu machen, ist eine weitere offene Forschungsfrage.

Auf dem Weg zur inklusiven Schule wird auch Forschung zur Auslandsmobilität von Schüler(inne)n mit Förderbedarf verstärkt ins Blickfeld genommen werden müssen. Erkenntnisse zu gewinnen, dürfte in Abhängigkeit von den bislang noch selten realisierten Schulprojekten wie „*We are one – inklusiv in Afrika*“, herausfordernd sein. Schulentwicklung und Schulforschung bedingen sich hier wechselseitig.

Ausbildungsrelevante Auslandspraktika von Lehramtsstudierenden müssen derzeit neben finanziellen und organisatorischen Hürden, die Anrechnungsverfahren der Hochschulen überwinden. Forschungsrelevant könnte hier die Frage werden, ob die Anerkennung der Auslandspraktika möglicherweise weniger über die Vergleichbarkeit zu deutschen Schulpraktika als über den Mehrwert für die Professionalisierung zu regeln sein sollte. Hierfür sind grundlegende Erkenntnisse zu gewinnen, welche internationalen biografischen Erfahrungen für die Profession der Lehrkräfte in einem interkulturellen Schulwesen von Bedeutung sind, um

soziale, kulturelle und politische Identitäten der Schüler(innen) zu entwickeln helfen. Um der Forderung Georgis (BQM 2010) nachzugehen, „die interkulturellen Kompetenzen aller Pädagogen [zu] stärken“, müsste dementsprechend erforscht werden, ob der Weg ins Ausland ein obligatorischer Bestandteil der Lehramtsausbildung sein sollte.

5. Literatur

Abt, H. / de Ponte, U. (2015): „Irgendwo anfangen!“ Interkulturelle Öffnung von Schulen. In Holzbrecher, A. & Over, U. (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 98–104.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildungsbericht 2012*. Bielefeld: wbv.

Bertelsmann Stiftung / Fondazione Cariplo (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff.

BQM. Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten (2010): *BQM Newsletter 26*. Hamburg: KWB e.V. URL: http://www.bqm-hamburg.de/media/public/db/media/8/2014/01/335/webfassungnl26_web.pdf [Zugriff am 06.10.2016].

Bräu, K. / Georgi, V. / Karakasoglu, Y. / Rotter, C. (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.

DAAD (Hrsg.) (2016): *Wissenschaft weltoffen 2016. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann. URL: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf [Zugriff am 06.10.2016].

Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.

Georgi, V. / Ackermann, L. / Karakaş, N. (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lebrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.

- Heinze, F. (2013): Das Leitfadenterview. In: Drinck, B. (Hrsg.): *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Opladen: Budrich, S. 227–251.
- Hiller, G. G. / Wozniak, M. (2009): Developing an intercultural competence program at an international cross-border university. *Intercultural Education* 20 sup1, S. 113–124.
- Huber, S. G. (2009): Schulleitung. In: Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502–511.
- Jackson, J. (2008): Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations* 32(4), 349–358.
- Kiper, H. (2013): *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leask, B. (2009): Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions. Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education* 13(2), S. 205–221.
- Leutwyler, B. / Meierhans, C. (2011): Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung* 29(1), S. 100–108.
- Malecki, A. (2016): *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am 06.10.2016].
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mediendienst Integration (o. J.): *Bildung. Wie hoch ist der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund*. Berlin: Rat für Migration. URL: <https://mediendienst-integration.de/integration/bildung.html> [Zugriff am 06.10.2016].
- Merkens, H. (2011): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Mißling, S. / Ückert, O. (2014): *Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Morris-Lange, S. / Wagner, K. / Altinay, L. (2016): *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): *Rahmenkonzept für Bildungsregionen in Niedersachsen*. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/download/93621/Broschuere_Rahmenkonzept_fuer_Bildungsregionen_in_Niedersachsen.pdf [Zugriff am 06.10.2016].
- Ophardt, D. (2006): *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativen-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Berlin: Freie Universität Berlin (Dissertation). URL: <http://www.diss.fu-berlin.de/2006/509> [Zugriff am 06.10.2016].
- Pedersen, P. (2009): Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad. *Intercultural Education* 20 sup1, S. 73–86.
- Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reutlinger, C. (2010): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. *sozialraum.de* 1/2010. URL: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [Zugriff am 06.10.2016].
- Schuppener, S. (2014): Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer(innen)bildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion* 1+2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> [Zugriff am 06.10.2016].
- Scott, W. R. (1995): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1. Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches

Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am 06.10.2016].

Thomas, A. / Abt, H. / Chang, C. (2006): *Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung*. Leverkusen: Setzkasten.

Thomas, A. (2007): Jugendaustausch. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 657–667.

Endnote

1. „Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehört die ausländische Bevölkerung – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet. Zu den letzteren gehören die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt, während der andere keinen Migrationshintergrund aufweist. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, d.h. mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden.“ (Statistisches Bundesamt 2015:586)

